

Tenorth, Heinz-Elmar

## **Pattys Trauma. Oder: Die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik**

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Pädagogisches Wissen. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 291-305. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



### Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Pattys Trauma. Oder: Die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Pädagogisches Wissen. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 291-305 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218785 - DOI: 10.25656/01:21878

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218785>

<https://doi.org/10.25656/01:21878>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

# Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze  
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut  
für Internationale  
Pädagogische Forschung  
Bibliothek  
Frankfurt**

77/1720

# Inhalt

Vorwort .....	9
 <b>I. Einleitung</b>	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem .....	13
 <b>II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft</b>	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft .....	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden? .....	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“ .....	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft .....	109
 <b>III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten</b>	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens .....	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik .....	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenensport .....	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet .....	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen .....	193 ✕
 <b>IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens .....	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen .....	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen .....	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen .....	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik .....	291 <sup>MP</sup>
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann .....	307
 <b>V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen</b>	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens .....	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie? .....	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung .....	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken .....	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen .....	377
<b>VI. Literaturberichte</b>	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten ....	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern .....	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung .....	415
Hinweise zu den Autoren .....	439

# Pattys Trauma

Oder: Die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik

Für Marin, deren Quellenkenntnis die Arbeit erst möglich gemacht hat.

## I.

Erfahrungen über sich selbst erzeugt die Pädagogik unablässig, praktisch wie theoretisch. Daraus entsteht ‚pädagogisches Wissen‘, nebenher, und im Prozeß meist unthematisiert, oder in expliziter Selbst- und Fremdbeobachtung. Beide Formen des Wissens werden in der Erziehungswissenschaft wiederum Gegenstand von Beschreibung, Analyse und Kritik. Das Wissen der Akteure sieht sich dabei immer neu dem Schlendrian-Vorwurf ausgesetzt oder als ‚naiv‘ qualifiziert; für das Theoretikerwissen, als das meist diskutierte Wissen von Beobachtern, werden mit gleicher Intensität immer neu Vorzüge und Privilegien beansprucht. Sie lassen dieses Wissen mit dem ehrfurchtgebietenden Titel der pädagogischen Erkenntnis oder der Wissenschaft auftreten, mit dem Versprechen also, hier erfahre man zuverlässig, was die Welt der Erziehung wirklich zusammenhält.

Die Geltung solcher Zuschreibungen ist aber selbst noch kontrovers. Praktiker zweifeln traditionell am Sinn der Theorie, die Theoretiker streiten untereinander über die richtige Beobachtung und die wahre Wissenschaft. Wer sich mit pädagogischem Wissen beschäftigt, weiß das zur Genüge.

Eine Quelle des Überdresses an solchen Kontroversen mag man darin finden, daß über pädagogisches Wissen zumeist professionell gestritten wird, zwischen den beruflich in Erziehung Engagierten und den beruflich an der Beobachtung von Erziehung Beteiligten. Die Perspektiven, die zur Debatte stehen, sind deshalb begrenzt, schon die Sichtweise des Erziehungs-Objekts, der Kinder oder der Schüler, kommt so gut wie nicht vor (FATKE 1985, S. 697; FROMM 1987, S. 224<sup>1</sup>). Die Ermüdung des Publikums angesichts der bekannten Kontroversen über pädagogisches Wissen ist daher leicht zu erklären. Sie lösen, schon durch die Wiederholung der immer gleichen Argumente, nicht selten einfach nur Langeweile aus.

Es mag deshalb nützlich sein, das Geschäft der Erziehung aus der Perspektive von Beobachtern zu betrachten, die der Erziehung nicht in professioneller Weise verbunden, aber im Beobachten geübt sind. In den folgenden Bemerkungen möchte ich daher eine Quelle vorstellen, die diesen Erwartungen entspricht und neben dem Unterhaltungswert auch didaktischen und systematischen Gewinn nicht ausschließt. Sie hat diesen Status, weil sie – wenigstens in ihren besseren Stücken – den Pädagogen und die Erziehungswissenschaft mit der Tatsache konfrontiert, daß ihr vermeintlich exklusives Wissen längst alltäglich geworden ist und seines Nimbus’ entkleidet wurde.

Im Comic, das ist die These der folgenden Überlegungen, lassen sich alle Weisheiten



des Pädagogen ebenso wiederfinden wie die Einsichten der Theoretiker. Comics können ebenfalls als Produkte der Beobachtung von Erziehung und ihrer Akteure verstanden werden, und wenigstens einige von ihnen sind auch geeignet, der Theorie ihr Monopol zu bestreiten (obwohl man Comics selbstverständlich nicht zuerst als Alternative zur Theorie lesen muß oder gar lesen sollte).

Eine der wichtigsten Fragen, die mit der Lektüre von Comics aufgeworfen wird, betrifft dann die Fähigkeit von Pädagogen, mit der Tatsache umzugehen, daß sie in der Wirklichkeit der Kinder und ihrer Medien unablässig beobachtet werden; und sie können zudem erfahren, wenn sie sich der Lektüre von Comics aussetzen, daß sie im medial verbreiteten Alltagswissen kontinuierlich auf sich selbst stoßen und entdecken müssen, was besser verheimlicht geblieben wäre. Was macht man aber, wenn die Berufsgeheimnisse offen gehandelt werden?

## II.

Erziehung kommt selbstverständlich nicht in allen Comics vor<sup>2</sup>, und wenn, dann nicht in der gleichen künstlerischen und intellektuellen Qualität. Meine Quelle waren und sind – sowohl lesend wie als Gegenstand der folgenden Überlegungen – die von CHARLES M. SCHULZ seit 40 Jahren gezeichneten PEANUTS, die man zuerst in der Tages- und Wochenpresse, dann auch in Büchern und Filmen, im Fernsehen oder auf Videos sehen kann. Diese kurzen strips, in der Regel nicht mehr als drei bis neun Zeichnungen, lese ich zwar bis heute meist nur zu meinem Vergnügen, gelegentlich aber, z.B. in der Kommunikation mit den eigenen Kindern, auch intensiver und manchmal sogar mit professionellem Interesse. Erst mit Erstaunen, bald ausreichend vorgewarnt, mußte ich dann in den Comics steter Regelmäßigkeit die Schrecken des pädagogischen Alltags identifizieren.

Probleme der Erziehung, zumal in ihrer organisierten, schulischen Form oder als Freizeitpädagogik, z.B. der betreuten Sommerlager, bilden in Comics zwar nur ein Thema neben anderen, für die Kinder und in den PEANUTS offenkundig wichtigeren. *Charlie Brown* hat sicherlich mehr mit dem baseball, *Lucy* mehr mit *Schröders* Widerspenstigkeit, *Schröder* mehr mit dem geliebten BEETHOVEN zu tun; *Linus* ist mit dem Warten auf den großen Kürbis intensiver beschäftigt und *Snoopy* mit dem roten *Baron* (oder mit *Woodstock* und dessen Verwandten). Aber auch organisierte Erziehung ist doch wichtig genug, um regelmäßig zum Gegenstand der strips zu werden.

Der zeichnerischen Strategie von CHARLES SCHULZ entsprechend werden die wenigen Akteure (Kinder und Tiere, kaum mehr als zehn), die wiederkehrend seine Geschichten erleben, auch in Erziehungs- und Schulsituationen in wiederkehrender Typik charakterisiert. Ihr schulisches Schicksal, Erfolg und Mißerfolg bei Lehrern und Schülern, angesichts von Leistungsanforderungen oder in den Konflikten, wie sie das Schulleben mit sich bringt, typisieren zugleich das PEANUTS-Bild der Schule. Hier wartet die Irritation des Pädagogen und davon wird noch zu sprechen sein.

Zunächst muß ich an die Referenzen erinnern, die mein Lesen jenseits des Vergnügens gegenwärtig organisieren. 1990 gab es für die PEANUTS ein Jubiläum zu feiern, so daß sich auch die kommentierende und berichtende Literatur mit historischen wie theoretischen Ausführungen in reicher Fülle am Markt ausgebreitet hat (biographisch JOHNSON 1990; für die PEANUTS in Deutschland DOLLE-WENKAUFF 1990, S. 208ff.). Von Berichtsaufgaben zur Geschichte des Mediums oder zur Forschungslage über seinen Autor bin ich

also entlastet, so daß ich mich auf die Kontexte meiner Interpretation beschränken kann, und d.h. auf Theorie. Denn es gehört wohl zur professionellen Deformation, daß man früher oder später die Unschuld naiver Entdeckerfreude verliert und dann unausweichlich feststellen muß, daß man nicht der erste ist, der Comics in dieser Weise liest, oder gar der erste, der sich der PEANUTS auch dann noch erfreut.

UMBERTO ECO ist, auch hier, als Weggefährte noch sehr angenehm (ECO 1984). Seine Warnung, daß „die Lektüre von Comics keinesfalls eine harmlose Vergnügung“ ist, „eine sanfte kleine Zerstreuung ohne Schaden und Aufwand“ (ebd., S. 222), gibt der Arbeit des Theoretikers sogleich die notwendige Dimension. Seine *Hommage à SCHULZ*, das Lob der „eigentümlichen Kraft der Geschichten“ (ebd., S. 227), bekräftigt die Bedeutung, die man selbst dem trivialen Medium – halb entschuldigend angesichts der eigenen Abschweifungen – zugeschrieben hatte. Es ist ja nur zu wahr, zudem schön und gut zu lesen, daß „die Kinder bei SCHULZ einen Mikrokosmos (bilden), in dem die Menschliche Tragödie oder die Menschliche Komödie vollständig verkörpert ist“ (ECO 1984, S. 230). Auch wenn, aus der professionellen Optik des Erziehungshistorikers, die Lesart ECOS – das Kind als Platzhalter der Welt und des Ursprünglichen – als ein *Topos* der pädagogischen Rhetorik erkennbar ist; so hochgestimmt erscheint der Alltagsspaß in ganz anderem Licht.

Erst nur überrascht, dann doch etwas besorgt angesichts der eigenen Sorglosigkeit stellt man bei weiteren Blicken in die Literatur bald aber fest, daß man mit ECO nicht allein und auch das Vergnügen nicht ungetrübt ist. Der hochgestimmte Blick hat sich vielmehr gegen geballte Kritik zu behaupten; denn der analytisch-kritische Zugriff der Wissenschaften ist beeindruckend massiv: Für die Historiker der deutschen Comic-Begeisterung der siebziger Jahre ist die PEANUTS-Lektüre nicht nur typisch deutsch, sondern auch typisch intellektuell; die PEANUTS gelten als Exempel der „asketischen Serien“ (METKEN 1970, S. 172), als besonders sophisticated, als Comics mit „einem subtil philosophischen, hintersinnigen Humor“ (DOLLE-WEINKAUFF 1990, S. 208), freilich „doppelzüngig“ und „mehrdeutig“ und „der Bodensatz ihres Humors ist Bitterkeit“ (METKEN 1970, S. 89). Vielleicht macht das die PEANUTS wiederum legitim lesbar auch für die, die der Trivialkunst sonst wenig abgewinnen können<sup>3</sup>.

Als Thema von Wissenschaftlern sind die PEANUTS aber längst etabliert. Germanisten nutzen sie vor allem, um die Formensprache der neuen Medien, die Konsequenzen der Medienindustrie oder die Mechanismen des Medienverbundes zu studieren und zu kritisieren (u.a. STROBEL 1987; RIEDEMANN 1988); Deutschdidaktiker und Bildungspolitiker tragen (heute vielleicht nicht mehr so unversöhnlich wie in den frühen 1970ern) an Comics alte Moralkontroversen und ungelöste Kanon-Kämpfe aus (u.a. BAUMGÄRTNER 1965; WERMKE 1973). Kritische Pädagogen wiederum haben die PEANUTS auch entdeckt, z.B. so: „Die PEANUTS artikulieren Ängste, Obsessionen, Neurosen und die Kompensationsmechanismen einer spätbürgerlichen Gesellschaft, aber sie fragen nicht, woher sie kommen“ (DRECHSEL/FUNHOFF/HOFFMANN 1975, S. 214ff.)<sup>4</sup>.

Man hatte es ja irgendwie vermutet, aber daß es so schlimm ist? Ich habe dennoch weitergelesen und mich mit dem Urteil der STIFTUNG WARENTTEST getröstet, die 1990 für Comics „Entwarnung“ gegeben hat: „Daß Comics Kindern schaden, ist wohl kaum mehr als ein Gerücht“ (TEST H. 6/1990, S. 85). Es scheint bei den Comics wie überhaupt bei der Trivial-Literatur: Sie „ist nicht das Problem ihrer Leser, sondern das ungelöste Problem derer, die sich mit ihr beschäftigen“ (BARK 1976, S. 14). Pädagogik ist einer der Versuche, Lösungen zu finden; denn der Pädagoge will die Kinder auch mit Comics nicht

allein lassen, schon weil feststehe, „daß hier eine sinnvolle pädagogische Hilfe durch Erfahrenere geboten wäre“, um „kompetenten Umgang (zu) fördern“ (GRÜNEWALD 1984, S. 180). Aber bevor sie guten Gewissens und in edler Absicht eingreift, mit welchen Botschaften muß denn die Pädagogik bei den Comics rechnen? Wie groß ist die Gefahr, der man Kinder ausgesetzt wähnt?

Meine Exempel konzentrieren sich auf wenige, in den PEANUTS wiederkehrende Situationen, und auch dann noch auf ganz wenige strips. Sie thematisieren Erfolg und Mißerfolg in der Schule, die Freuden und Leiden des Lehrerseins und die Fähigkeit zu verstehen. Meine Analyseabsicht besteht auch nur darin, die pädagogisch-professionellen Deutungen der jeweiligen Situation mit der zeichnerischen Realität zu konfrontieren.

III.

Linus, der kleine Bruder von Lucy (mit deren Charakter die Interpreten am meisten Probleme haben<sup>5</sup>), gehört zu den glücklichen Kindern, die im schulischen Alltag eher Erfolg als Mißerfolg für sich verzeichnen können. Linus ist dabei weder zum Streber geworden noch läßt er sich den Tag verderben, er hat sein „security blanket“ als starke Stütze und ist gelegentlich sogar bereit, die Geheimnisse seines Erfolges den Mitschülern, z.B. dem notorisch erfolglosen Charlie Brown, auszulaudern (s. Abb. 1).

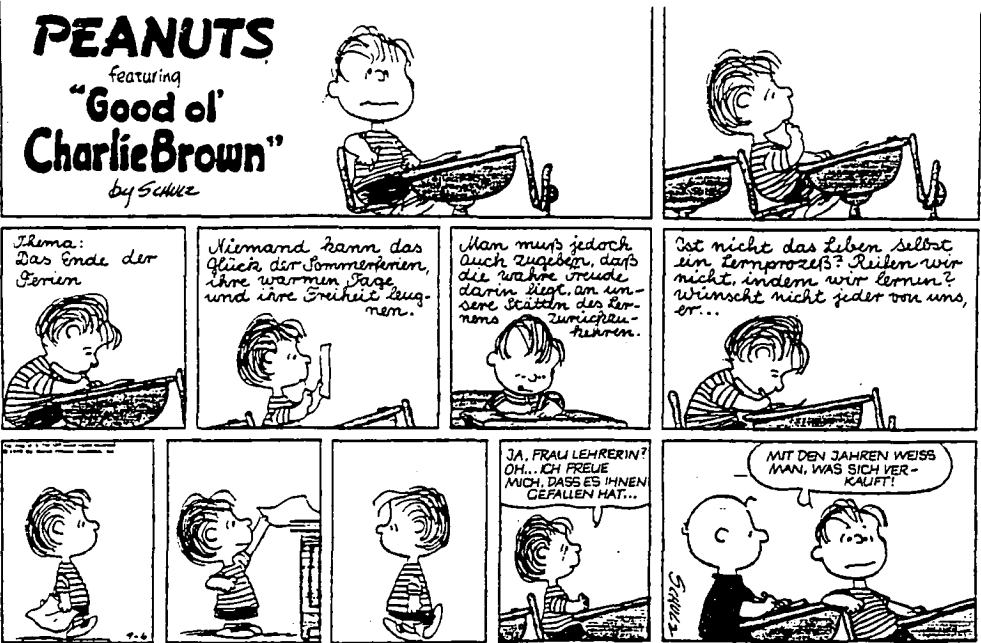


Abb. 1: „Mit den Jahren weiß man, was sich verkauft“

Was ist die Botschaft der wenigen Bilder? In der professionellen Pädagogik gibt es selbstverständlich mehr an Möglichkeiten, diesen strip zu lesen und zu interpretieren, als ich

hier umfassend diskutieren kann. Ich konzentriere mich deshalb auf einige schulpädagogische Lesarten, zumal auf solche, die der kritischen Pädagogik zurechenbar sind und den Schüler nicht selten zum hilflosen Opfer der Schule stilisieren, indem sie ihre Wirklichkeit z.B. im Begriff der „Sozialpathologie“ (HENTIG 1976) analysieren.

In didaktischer Perspektive gibt der strip dann zuerst Anlaß zur Kritik, mit Informationen über zeichnerisch Abwesende, die Lehrperson nämlich, die – wie alle Erwachsenen in den PEANUTS<sup>6</sup> – nicht selbst ins Bild kommt (und vielleicht auch nicht über die Situation im Bilde ist). Die Lehrperson aber – der Regel-Situation in amerikanischen Klassenzimmern entsprechend eine „Frau Lehrerin“ – ist wohl für jeden aufrechten Pädagogen schwer zu ertragen, und zwar zweifach, in der Aufgabenstellung wie in den Bewertungsstandards, die für die Szene dokumentiert sind. In der Aufgabenstellung, die *Linus* zu den belobigten schriftlichen Äußerungen veranlaßt, läßt sich die Karikatur einer Pädagogik erkennen, die ‚von den Erfahrungen der Lernenden aus‘ argumentiert, aber in Schlendrian und Routine verkommen ist (selbstverständlich, kein Lehrer würde dieses Thema heute noch so formulieren – die Zeiten sind vorbei). Kritisieren dürfte die Pädagogik aber auch den Bewertungsmaßstab; denn welcher Pädagoge gibt mit gutem Gewissen gute Noten für eine Arbeit, die so schamlos auf den Effekt hin geschrieben wurde? In der Lerntheorie ist das Dual von ‚intrinsisch vs. extrinsisch‘ zur Genüge und so weit diskutiert worden, daß man in *Linus’* Verhalten rasch die Maximen erkennt, die unerwünscht sind, und Strategien, die herbeizuführen oder zu tolerieren zu den Kunstfehlern rechnet, die man z.B. Referendaren nicht durchgehen läßt. Ein Abbild schlechter Didaktik, das ist hier zu sehen.

Die Lesarten der Pädagogik sind mit didaktischen Reflexionen aber noch nicht erschöpft. Bildungstheoretiker (in der Tradition NIETZSCHES) wie Schulkritiker (sozialwissenschaftlich aufgeklärt) können das Verhalten von *Linus* selbst noch qualifizieren und dann leicht und sicher als Indiz für die pathogenen Mechanismen schulischen Lernens verstehen. Sie werden es personenunabhängig erklären und systematisch, vielleicht sogar systemisch, kritisieren. Überwältigt von der öffentlichen Rolle, der ökonomischen Bedeutung und der gesellschaftlichen Funktion der Schule werde alles Lernen, so lauten die einschlägigen Thesen, auf seinen Tauschwert reduziert, zur Ware, und deformiere schließlich den Charakter dessen, der sich diesen Erwartungen ausgesetzt sieht. Die Gefahr des Comic, man erinnert sich, läßt sich dann aber darin vermuten, daß er zum Medium der Erheiterung euphemisiert, was eher das Ende allen sinnvollen Lernens anzeigt.

Aber wird diese pädagogisch-bildungstheoretische Lesart dem strip und seiner zeichnerischen Botschaft gerecht? Vermag die kritische Interpretation die heitere Gelassenheit angemessen zu erklären, mit der *Linus* liefert, was verlangt wird, und die Souveränität, mit der er *Charlie Brown* erklärt, daß er die Mechanismen durchschaut, denen er sich unterwirft, und sie nutzt, statt von ihnen gequält zu werden? Tauschwert hin, Gebrauchswert her – die Botschaft der Bilder ist zunächst, daß derjenige in Schulen besser überlebt, der gelernt hat, mit Schule zu leben und sie an ihren eigenen Strukturen zu überlisten. Die Dialektik dieser Bilder erinnert vielleicht an pathogene Strukturen, primär aber an die BRECHTSche Kunst der klugen Anpassung, an die Fähigkeit, mit dem unvermeidbaren Übel zu leben, statt von ihm überwältigt zu werden<sup>7</sup>; oder, und bescheidener, der strip erinnert an die Erfahrungen, die sich eher in der Soziologie der Schule und in den Strategien der Schüler aufgehäuft haben als in der Pädagogik. Es sind nicht nur Nachrichten über eine törichte Didaktik, auf die wir stoßen, sondern Indizien für die Wirkungen, die von Schule ausgehen. Zentral ist dann die Botschaft: In der Schule lernen die Schüler mit

der Schule zu leben, und die Schule zeichnet als Erfolg jeweils solche Strategien aus, die ihren Prämissen entsprechen – wenigstens an dieser Art von Wirkung läßt sich anscheinend nicht zweifeln<sup>8</sup>.

Der ‚heimliche Lehrplan‘ wird also im Comic offenbar, und man erkennt, daß er nicht heimlich ist, sondern je neu aktualisiertes Medium des schulischen Alltags. Die Rituale und Strategien setzen sich im Comic aber, anders als kritische Pädagogen vermuten, nicht nur hinter dem Rücken der Akteure durch, sondern sind auch das Instrument, mit dem sie aktiv Schule für sich erträglich machen. Kann man solche Strategien aber dadurch entkräften oder auch nur verstehen, daß man sie für unerwünscht hält?<sup>9</sup> Ist die schulische Aufgabenstellung z.B. weniger problematisch oder gar näher bei den Erfahrungen der Kinder, wenn das Exempel raffinierter ist als in dem Thema, das von *Linus* souverän unterlaufen wird? Spricht nicht die Theorie der Didaktik eher dafür, daß Schule – wie bei SCHULZ und in den PEANUTS – ‚Echtheit‘ und Gebrauchswert nicht einklagen kann, weil Künstlichkeit und Tauschwert, Symbolisierung von Realität, nicht die Manifestation des Lebens selbst ihre Funktion sind?

So schmerzlich solche Einsicht für professionelle Akteure und kritische Beobachter sein mag, wenigstens nach der Erfahrung der Schüler ist sie unbestreitbar, weil sie spätestens dann wissen, „was sich verkauft“, wenn sie *Linus* studiert (oder die Schule erlebt) haben. Wie will dann aber die Pädagogik mit der Wucht ihrer Programme erfolgreich gegen die Realität kämpfen, wenn schon die Kinder über sie, ihre Praxis und die Dürftigkeit ihrer Strategien lachen?

#### IV.

Ist es deshalb gut, weil es so ist, wie es ist und gezeichnet wird? Nein, werden alle kritischen Pädagogen sagen, weil sie zu wissen meinen, wie schrecklich die Institution mit ihrem offen-heimlichen Lehrplan und wegen ihrer Rituale ist. Aber die PEANUTS wissen es auch, besonders die Kinder, die weniger erfolgreich sind als *Linus*. Peppermint *Patty* ist die erfolglose Schülerin, mit schlechten Noten, immer neuen Enttäuschungen, müde und frustriert, lustlos und vor der Schule immer auf der Flucht (zudem unglücklich in *Charlie Brown* verliebt).

Welche Handlungsmöglichkeiten bleiben ihr? Was sagt der Comic angesichts des schulischen Mißerfolgs, trägt er auch hier zu der vermuteten Konfliktvermeidung und -entschärfung bei? Keineswegs, er nennt als Elend beim Namen, was nicht zu rechtfertigen ist, und er benennt den unmittelbar Schuldigen – freilich im Lehrenden, nicht im System der Schule (Abb. 2).

Die Pädagogik wird das Bild sicherlich nicht zuerst mit dem erstaunten Blick von *Franklin* betrachten, sondern von *Pattys* Trauma aus. Die Pädagogik hat auch allen Grund, dieses Bild selbstkritisch zu sehen; denn in ihrem eigenen Schrifttum – über die Vergabe von Zensuren, über die Ausbildung von Stereotypen bei Lehrenden, über die prominente Rolle, die das physische Erscheinungsbild bei der Urteilsbildung über den „Lerner“ spielt, über das subtile Zusammenspiel von Lehrer-Erwartung und Schüler-Erfolg und -Mißerfolg – in dieser Literatur wird immer wieder mitgeteilt, daß Lehrende Vorurteilen folgen, hier wird seit langem kritisiert, wie trivial solche Vorurteile sind, aber auch eingestanden, wie resistent sie gegen Korrekturversuche bleiben<sup>10</sup>. Insgesamt also, die Pädagogik weiß, wie realistisch *Patty* die Schulwelt betrachtet, und daß ihr Schicksal nicht singulär ist.



Abb. 2: „Wenn ein Lehrer deine Nase nicht mag...“

Hat die Pädagogik aber auch andere Gründe zur Rechtfertigung ihrer Beurteilungspraxis als sie dem erstaunten Einwurf von *Franklin* („Das Blatt ist ja leer! Du hast ein leeres Blatt abgegeben ...“) zu entnehmen sind? Braucht sie überhaupt andere Gründe als die, die in den schuleigenen Kriterien für die Zurechnung von Erfolg und Mißerfolg selbst enthalten sind?

Es gibt eine Pädagogik, in der die schulisch alltäglichen Differenzerfahrungen selbst das Übel sind, dessen Extremform sich in der folgenreichen Bewertung von Schülerleistungen nur zuspitzt. Es gibt deshalb auch den Vorschlag, alternativ auf solche schulischen Ereignisse zu verzichten, die den Pädagogen zu Urteilen nötigen, die situationsübergreifende, gar lebenslaufentscheidende Konsequenzen haben und – wie die Studien über die Leistungen und Vorurteile der Lehrer meinen belegt zu haben – ‚objektiv‘ gar nicht zu treffen sind. Aber ist es sinnvoll und denkbar, eine Schule zu konstruieren, die Differenzerfahrungen vermeidet oder sie nur in einer Weise möglich macht, daß sie außerschulisch folgenlos und letztlich bedeutungslos werden?

In den *PEANUTS* kann man eine solche Schule nicht finden, ihr Problem mit der Schule ist ein sehr konventionelles: Ob das Urteil gerecht ist, das der Schüler erfährt, und ob es auch für ihn und den Banknachbarn nachvollziehbar und verständlich ist. Auch in der Konsequenz dieser Prämissen liegt eine Pädagogik, anscheinend die alltägliche, und sie hat die Risiken, von denen *Patty* weiß. Die alte pädagogische Frage, ob und wie Gerechtigkeit möglich ist (FLITNER 1985), wird hier nicht radikal gelöst, durch Abschaffung der Anlässe, die Ungerechtigkeit nicht ausschließen, sondern affirmativ, aber nah bei den schulischen Problemen, ohne darauf zu warten, daß sie dadurch verschwinden, daß man

die Schule abschafft. Dieser konventionelle Realismus der PEANUTS führt anscheinend nicht zu ‚richtigen‘ Lösungen, aber doch zu Strategien, es ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ zu machen. Darüber, über die Wahl zwischen Lösungen, die sich durch unterschiedliche Nachteile auszeichnen, diskutieren die (traditionellen) Pädagogen und über deren Lösungsstrategien und ihre Folgen informieren u.a. die PEANUTS.

Darf man aber die Strategie, von der *Patty* selbst Gebrauch macht, für den Fundus der diskussionswürdigen und -bedürftigen Lösungen ganz ignorieren? Anders als in der schulkritischen Lesart ist *Pattys* Lösung als eine Form des Umgangs mit schulischen Ereignissen bei den PEANUTS ja durchaus toleriert (sie findet Unterstützung bei *Marcie* und läßt auch ihre soziale Anerkennung gänzlich unberührt). Im Comic, das zeigt SCHULZ, ist die aktive Selbsttypisierung durch den Schüler ebenfalls ein Weg, mit Erfolg und Mißerfolg zu leben. Die Tatsache wird immer neu präsentiert, daß *Patty* nicht nur gelernt hat, mit der Schule zu leben, sie hat auch gelernt, mit sich selbst in der Schule angesichts der Schule zu leben. Die negativ erfahrenen Konsequenzen ihres Lernens schreibt sie einer Ursache zu, ihrer dicken Nase, die den Kern ihrer Person vor der Zuschreibung der Schule ebenso bewahrt wie vor der Qualifizierung durch den schultypischen Gütemaßstab: Die Frage, ob sie begriffen hat, was gefragt war, stellt sich für sie nicht; denn es sind nicht ihre schulischen Leistungen, die qualifiziert werden, es bleibt ein Problem der Nase – und des Lehrers.

*Patty*, das wird der Pädagoge einräumen, kennt also überdauernd beobachtbare Mechanismen der Schule (verfängt sich dennoch gelegentlich in ihnen, wenn sie z.B. ganz alltägliche Lehrerfragen deshalb falsch beantwortet, weil sie fälschlich eine sonst nicht seltene „Fangfrage“ vermutet<sup>11</sup>), und sie hat gelernt, in Mustern der Selbstkonzeptbildung (EILERS 1987) auf sie zu antworten. Daß Schüler in der Schule nicht nur lernen, was der Lehrplan sagt, und lernen, mit der Schule umzugehen, sondern auch mit sich selbst, besonders angesichts von Erfolg und Mißerfolg, das ist die zentrale Botschaft, die der strip enthält.

Pädagogen wissen das auch, aber können sie – alternativ und ohne den vermeintlichen Fatalismus in *Pattys* Lösung – eine Pädagogik anbieten, die noch diesen Mechanismus von Selbst- und Fremdzuschreibung meint kontrollieren zu können, ohne sich im Dikicht der Zuschreibungen zu verfangen? Die PEANUTS (und nicht erst die esoterischen Beobachter, die der Pädagogik in der Systemtheorie erwachsen sind) wecken schon Zweifel, ob es möglich (und erlaubt) sein kann, auch gegen Identitätsprojektionen noch pädagogisch zu intervenieren. Darf man, diese Frage wirft *Patty* auf, die individuell unentbehrlichen Selbstsimplifikationen pädagogisch noch aufzulösen suchen? Muß man es gar, um sich nicht in den unerwünschten Konsequenzen der eigenen Praxis einzurichten? Oder ist das der wahre Schrecken der Pädagogik, daß sie auch vor solchen Absichten nicht zurückschreckt?

## V.

Eine zentrale Barriere für alle Hoffnungen, trotz aller Freiheitszumutungen pädagogische Situationen dennoch zielsicher zu gestalten, liegt im Verstehensproblem. Auch die PEANUTS, obwohl sensible Teilnehmer ihrer Welt und des alltäglichen Umgangs mit ihren Altersgenossen, haben Schwierigkeiten, den anderen zu verstehen (obwohl sie erstaunlicherweise immer imstande sind, die Lehrer zu verstehen). Die Schwierigkeiten des Verstehens spielen eine dominante Rolle, alltäglich wie in Schulsituationen; nicht selten

scheitern die PEANUTS an den Typisierungen, die sie selbst erleben und mit erzeugen. PEANUTS scheitern auch angesichts von Problemen, die sie selbst als leidvoll erfahren haben und liefern unter der Hand eine Bekräftigung für die These, daß Betroffenheit keine Erkenntnisprivilegien verspricht. *Patty* gibt auch dafür einen signifikanten Beleg<sup>12</sup>.

Konzentriert man sich aber auch hier nur auf solche Verstehensprobleme, die mit organisierter Erziehung zu tun haben, dann finden sich manche Botschaften, die das Verhalten von Lehrern in pädagogischen Situationen zu verstehen helfen, oder besser: SCHULZ' Theorie des Lehrers offenbaren. Lehrer sind zwar nicht direkt präsent, sondern nur in ihren Aufgaben, in den Praktiken von Bewertung und Disziplinierung, auch als Objekt der Liebe (wenn z.B. *Charly Brown* gegen alle Warnungen des erfahrenen *Linus* einer Lehrerin in Liebe und Zuneigung verfällt), d.h. aber, Lehrer sind in den PEANUTS in ihrer sozialen Funktion und mit den professionellen Eigenarten (als personifizierte Methode) durchaus realistisch vertreten.

Was mag aber die Lehrpersonen dann selbst zur pädagogischen Arbeit antreiben? Sind sie unschuldig an dem erstaunlichen Phänomen, daß sich eine Praxis so lange stabil erhält, die alle Beteiligten nicht nur zu listigen Strategien nötigt, sondern auch leidvolle Konsequenzen erzeugt. Eine erfreulich respektlose Hypothese legt das Verhalten von *Snoopy* angesichts von Lehrbemühungen *Charly Browns* nahe (Abb. 3):



Abb. 3: „Bei dir macht Lehren keinen Spaß“



Für den PEANUTS-erfahrenen Leser ist es keine Überraschung, daß *Snoopy* seinen Herrn, *Charly Brown*, zur Resignation und den interessierten Beobachter zu systematisch wichtigen Einsichten zwingt; denn *Snoopy* ist immer respektlos genug, alltägliche Erwartungen zu enttäuschen und bloßzustellen. Hat er auch diesmal Recht? Lebt das Geschäft der Erziehung auch in der Schule trotz aller Klagen über die Sozialpathologie nicht zuletzt von der Bestätigung, die der Lehrende erfährt, ohne sie sich einzugestehen?

Es gibt in der psychoanalytischen Theorie solche Vermutungen, die lasse ich hier auf sich beruhen. Aus der Stabilität des pädagogischen Syndroms und der Kontinuität des Pathos, mit dem die Pädagogik das „Überflüssig-Werden“ zur Logik ihrer Praxis erklärt, darf man aber wohl die These ableiten, daß in ihrem Wissensvorrat das Problem selbst bekannt ist, für dessen Veröffentlichung *Snoopy* sorgt. In der Rhetorik des ‚Überflüssig-Werdens‘ wird anscheinend für die Profession bewahrt, welch schwierige Leistung es ist, sich überflüssig zu machen, und welch leidvolles Faktum, wirklich überflüssig zu sein. Situativ, im Prozeß des Lehrens, stabilisieren die strukturellen Inkompetenzzuschreibungen an die Lernenden anscheinend immer neu pädagogische Machtgefühle, so daß es gegen den „Spaß des Lehrens“ starker berufsethischer Geschütze bedarf, das zu tun, was Funktion des Prozesses ist, aber das Lehren entbehrlich macht.

In der Darstellung von SCHULZ wird daraus aber kein Charakterfehler des Lehrers, sondern eine Strukturbedingung der Situation. Der Strip zeigt für die Probleme der Profession das gleiche Verständnis, das SCHULZ für die Strategien der Lernenden aufbringt. Kompensationsdenken auch hier oder die Publikation professioneller Geheimnisse? Gleichwie, das alles gilt sowieso nur, weil *Snoopy* ein seltsamer Hund ist. *Patty* hält ihn, bezeichnenderweise, nicht für den Beagle, der er ist, sondern für einen Jungen mit einer sonderbar dicken Nase.

## VI.

Welche Lektion liefert das Bild der (organisierten) Erziehung in den PEANUTS. Was können Profession und Disziplin lernen? Die Bilder offenbaren die Schwierigkeiten und Schwächen der Pädagogik, aber sie vermuten ihre Ursachen nicht in der Institution, sondern schreiben sie den Aktionen der Akteure zu und der Logik der Aufgabe, sie entdecken sie in der Pädagogik, nicht in ihrer Umwelt. Die pädagogischen Aktionen haben damit ihre Logik freilich in einem Kontext, der zu Handlungen nötigt und zu Reaktionen zwingt, die außerhalb des Kontextes, für den Beobachter der Comics, als so seltsam erscheinen, wie das Medium sie präsentiert.

SCHULZ ist in der Präsentation dieser Welt eher Analytiker als Kritiker, auch wenn er, zeichnerisch, eher als teilnehmender denn als objektivistischer Beobachter argumentiert; denn die PEANUTS zeigen Verständnis für die subjektiven Strategien, mit denen Kinder wie Erwachsene die schwierigen und künstlichen Situationen bewältigen, die der Alltag von Schule bereithält. Sie erscheint als Übel, dem man nicht ausweichen kann, als Instanz, die Differenzen stiftet, aber auch als ein Ort, der die Handlungsfähigkeit der Kinder eher produktiv provoziert als sie zu lähmen, zu überwältigen oder gar ihre Kompetenz zu enteignen.

Kritische Deutungen der Schule, wie sie aus der Pädagogik bekannt sind, lassen sich zwar auch als Lesart der Bilder vortragen, sie erscheinen aber nur als die eine Ansicht der Realität neben anderen. In den Handlungsweisen der PEANUTS ist organisiertes Lernen

zugleich schrecklicher und kontrollierbarer, jedenfalls anders als das nahezu zum Standard gewordene kritische Bild der Pädagogik. Die professionellen Beobachter der Schule könnten daher diese Wahrnehmungsweise vielleicht auch als Botschaft über sich selbst sehen und ernst nehmen (so ernst, wie z.B. Fragen von Kindern gelegentlich schon genommen werden<sup>13</sup>).

Für die Würdigung dieser Botschaft muß man, am Ende der Überlegungen, auch noch die Frage stellen, wer das eigentlich ist, dessen Botschaften in den Comics enthalten sind, und ob man etwas über die Möglichkeiten ihrer Rezeption sagen kann. Stoßen wir, in der Botschaft, nur auf SCHULZ, „einen der bestbezahlten Zeitungspsychologen“ (METKEN 1970, S. 88), auf die wahre Sicht der Schüler oder doch nur auf Ansichten ‚altkluger‘ Kinder oder Erwachsener, die SCHULZ zugleich darstellerisch nutzt und problematisiert? Das ist nicht einfach zu klären, wie uns schon ECO belehrt, und mag hier dahingestellt bleiben. Aber wer ist, außer ECO und irritierten Pädagogen, der verständige Leser? Etwa die Kinder selbst?

Leider wissen wir noch viel zu wenig, wie Kinder Comics lesen und verstehen, fast gar nicht, ob sie auch imstande oder interessiert sind, die luziden Botschaften zu entschlüsseln, die SCHULZ anbietet. In der Comicforschung dominieren die Literatur- und Medienwissenschaftler, auch in Sachen PEANUTS, und ihre Fragestellungen folgen anderen Interessen als denen der Pädagogen. So gibt es zwar zahlreiche Informationen über Gestaltung und Aufbau, über die je medienspezifische Varianz und den – für die PEANUTS leicht zu bestätigenden – Verlust an Anspielungsreichtum und Informationsfülle<sup>14</sup>, den Comics beim Wechsel der Medien, z.B. vom Buch zum Fernsehen, erleiden. Erfahren kann man dann z.B., daß auch „die PEANUTS beim Übergang in andere Medien zur Kinderkarikatur“ werden (STROBEL 1987, S. 220). Aber zuverlässige Nachrichten über die Voraussetzungen und Folgen des Verstehens der Bilder sind rar.

Aus den wenigen vorliegenden Untersuchungen wissen wir immerhin, daß Bildgeschichten „im allgemeinen eine unspezifische, unmittelbare und umfassende Rezeption“ eröffnen (GRÜNEWALD 1984, S. 95); wir wissen auch – typisch für die PEANUTS wie für die Wirklichkeit der Schule – , daß „die immer wieder auftretenden Inkompatibilitäten, Durchbrechungen und semiotischen Paradoxien“ nicht nur die spezifische Darstellungsstrategie dieses Comic ausmachen, sondern auch „die Eigenleistung des Rezipienten (fordern)“ und „Reflexionsprozesse über das Dargestellte“ eröffnen (RIEDEMANN 1988, S. 305f.), ohne daß es des Pädagogen bedarf. Rezeption, das bestätigt damit auch die Comic-Wirkungsforschung, ist nichts Rezeptives, sondern Handlung, aktive Leistung des Rezipienten (JENSEN 1980, bes. S. 387ff.). Deshalb gilt auch, in der Lektüre von Comics werden Ansichten über organisierte Erziehung mitgeteilt, und Pädagogen müssen damit rechnen, daß sie von Kindern auch aktiv angeeignet und verstanden werden. Vielleicht sind Comics deshalb bei Pädagogen gefürchtet?

Die Rezeption der Comics könnte den Pädagogen, analog zur Arbeit der Kinder, dann statt zur Abwehr aber ebenfalls zu aktiver Aneignung provozieren, zu Kritik und Selbstkritik. Die PEANUTS lehren z.B., daß die Sozialisationsmechanismen in peer groups, das Kinderleben in und jenseits der Schule, ungleich wichtiger sind<sup>15</sup> als die Institution. Das relativiert die Arbeit der Pädagogen und zeigt zugleich ihr basales Problem: Sie arbeiten in Konkurrenz zu einer Umwelt, die selbst erzieht, die mehr Zeit für sich reklamieren kann, mehr an kontinuierlicher Aufmerksamkeit und deshalb auch als ‚heimlicher Miteinsteiger‘ im Milieu professioneller Pädagogik traditionell stark gefürchtet wird. Die PEANUTS lehren auch, daß die Fehler der Pädagogen auf dem Markt ebenso gehandelt werden wie ihre Techniken und Strategien. Auch wenn die Pädagogik noch durch die Lesege-

wohnheiten und -fähigkeiten der Kinder gegen die Veröffentlichung ihrer Geheimnisse für einige Zeit geschützt bleiben mag, ist sie reflektiert genug, mit der Tatsache zu leben, daß ihre Adressaten auch über Erziehung lernen, wenn sie nur Schule erfahren?

Gegen die Lesart von der allseits und immerzu drohenden ‚Sozialpathologie der Schule‘ legen die PEANUTS schließlich nahe, den „Lerner“, wie die Pädagogischen Psychologen sagen, nicht primär als Opfer der Institution, sondern eher als einen „produktiven Schulverarbeiter“ zu sehen. In der Sozialisationsforschung wird ein vergleichbares Subjektmodell schon angeboten (HURRELMANN/MÜRMANN/WISSINGER 1986), es könnte auch für die Schulpädagogik nützlich sein, ihre eigene Wirklichkeit aus Distanz zu ihren eigenen Intentionen zu betrachten. Die PEANUTS, unverdächtige Beobachter, legen dann nahe, den heimlichen Lehrplan nicht als Perspektive zu perhorreszieren, die Erziehung dementiert, sondern als Komplizen, der jede Pädagogik erst möglich macht (DIEDERICH 1988). Dann kann sie, und das scheint mir die wichtigste Botschaft der Comics, auch die Klugheit derjenigen respektieren, die nachsichtig mit der organisierten Erziehung leben, geduldig gegenüber ihren Manövern und tolerant mit den Pädagogen. Mit *Snoopys* Anarchismus muß sie freilich auch dann noch rechnen.

### Anmerkungen

- 1 Die Defizitdiagnose ist dabei selbst schon alt, wie sich einer Rezension von E. BLOCHMANN (In: Sammlung 15 (1960), S. 590-591) entnehmen läßt, die bei „Pädagogischer Kinderkunde“ von „einer bisher vernachlässigten Forschungsrichtung“ spricht.
- 2 Die obligate inhaltsanalytische Untersuchung (über 302 amerikanische Comic strips aus der Zeit von 1943-1958) fehlt nicht, die uns mitteilt, daß „Erziehung und Schule“ mit 1,7% aller Themen vertreten ist (vgl. Vom Geist der Superhelden 1970, S. 18).
- 3 H.C. ARTMANN prophezeite diesen Wandel, als er vermutete, „man werde in einigen zwanzig Jahren über Comic strips lange Abhandlungen schreiben und somit über das, was man eben noch ignorierte, auf subtilste Weise klugschießen“ (zit. nach METKEN 1970, Vorrede).
- 4 Aber die scharfen Kritiker der PEANUTS lesen nicht besonders sorgfältig; denn weder haben „alle PEANUTS die gleichen kugelrunden Köpfe“ (DRECHSEL u.a., S. 214) noch erscheint mir „die Aufhebung der Betroffenheit“ die Wirkung der Geschichten.
- 5 Sie gilt als „zynisch und frigid“ (METKEN 1970, S. 88) oder „als durchsetzungsstarke Repräsentantin eines von Konventionen beherrschten Realitätsprinzips, die in ihrem rücksichtslosen Herrschaftsanspruch zur Plage für alle wird“ (DOLLE-WEINKAUFF 1990, S. 211); als „rigideste Figur der PEANUTS (tritt sie) statt der Mutter oder Oma als Vermittlerin normativer Erziehungsregeln auf ... und (terrorisiert) mit ihrem Geltungsbedürfnis die ganze ‚Clique‘“ (DRECHSEL u.a. 1975, S. 211). Lucy ist immer bereit, ihre psychiatrische Praxis für alle zu öffnen, und Ratschläge zu erteilen, die wenig helfen. Sie wird dennoch von SCHULZ selbst geliebt, und wenigstens gelegentlich kann sie auch zeigen, daß sie doch ein liebes Mädchen ist. Linus findet selbstverständlich einen Weg, auch mit ihr zu leben.
- 6 Nach der Aussage von SCHULZ, weil sie zu groß sind für ein so kleines Bild-Format.
- 7 Der These, mit Ausnahme von *Charlie Brown* seien alle PEANUTS „bereits entfremdet, haben sich angepaßt, sind integriert“ (FUCHS/REITBERGER 1971, S. 76), kann ich daher nicht zustimmen.
- 8 RUTTER u.a. 1980 oder BENNETT 1979 lassen sich so verstehen; zur Kritik von Wirkungsmysmen RAUIN 1988, generell LENK 1990.
- 9 Man bliebe damit auch hinter den Empfehlungen zurück, die MARTIN (1976) bereits gegeben hat.
- 10 Einschlägige Nachrichten bietet jedes Lehrbuch der Pädagogischen Psychologie, vgl. u.a. WEIDENMANN/KRAPP 1986, S. 97ff. (und, für die „Psychologie des Lerner“, S. 219ff.).

11

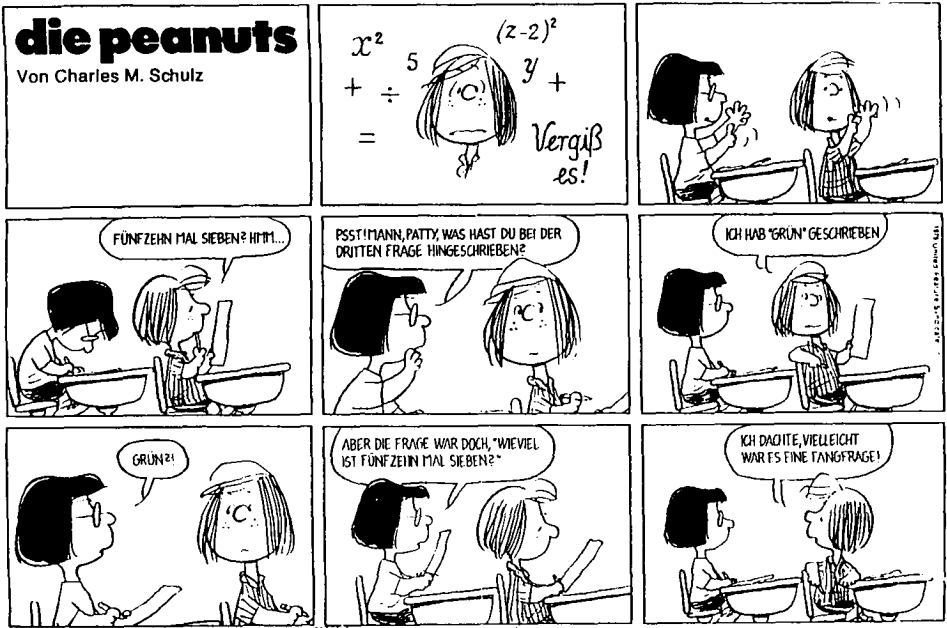


Abb. 4: „Ich dachte, vielleicht war es eine Fangfrage“

12

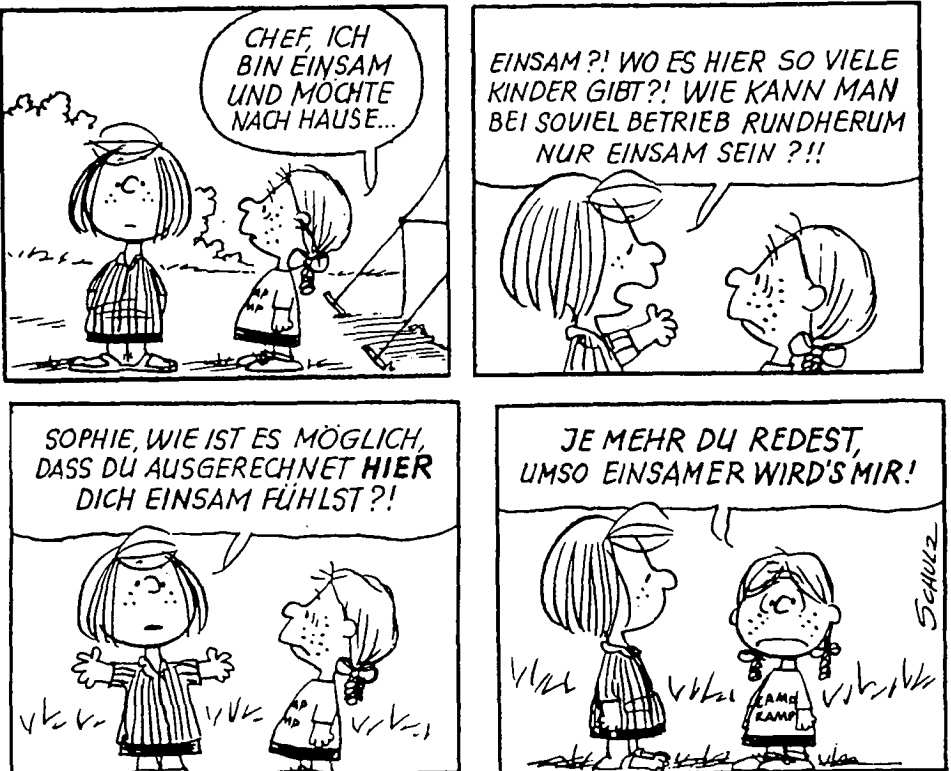


Abb. 5: „Je mehr du redest, umso einsamer wird's mir!“

- 13 Die Fragen der Kinder sind theoretisch ja schon immer geachtet, es wird auch nicht mehr ausgeschlossen, daß sie sogar Fragen stellen, die den Philosophen berühren (RAUSCHENBERGER 1985). Auch hier kehren selbstverständlich Mythen wieder, daß die Kinder (eher als andere) das ‚wahre‘ Fragen und den Sinn des Staunens bewahrt haben.
- 14 Gelegentlich ist die Transformation in ein anderes Medium aber auch erhellend: In den PEANUTS-Filmen sind Erwachsene ebenfalls nicht gezeichnet gegenwärtig, aber doch sprachlich, freilich in einem unverständlichen bla-bla, das gleichwohl von den Kindern verstanden und in eine Sprache und ein Verhalten übersetzt wird, die dann auch der Zuschauer versteht – Kinder machen dem Beobachter also eine Institution verständlich, die für den Beobachter sonst unverständlich ist.
- 15 Die bereits (Anm. 2) zitierte Untersuchung gibt für „häusliche Beziehungen“ denn auch einen Anteil von 30,5% des Inhalts von Comics an.

## *Literatur*

- BARK, J.: Der Kreistanz ums Triviale. In: A. RUCKTÄSCHEL/H.D. ZIMMERMANN (Hrsg.): Trivalliteratur. München 1976, S. 10–29
- BAUMGÄRTNER, A.C.: Die Welt der Comics. Probleme einer primitiven Literaturform. Bochum 1965.
- BENNETT, N.: Unterrichtsstil und Schülerleistung. Stuttgart 1979.
- DIEDERICH, J.: Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim/München 1988.
- DOLLE-WEINKAUFF, B.: Comics. Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland seit 1945. Weinheim/Basel 1990.
- DRECHSEL, W.U./FUNHOFF, J./HOFFMANN, M.: Massenzeichenware. Die gesellschaftliche und ideologische Funktion der Comics. Frankfurt a.M. 1975.
- ECO, U.: Die Welt von Charlie Brown. In: U. ECO: Apokalyptiker und Integrierte. Zur kritischen Kritik der Massenkultur. Frankfurt a.M. 1984, S. 223–232.
- EILERS, R.: Schullaufbahn und Selbstkonzept. In: Z.f.Päd. 33 (1987), S. 247–266.
- FATKE, R.: Phänomene des Kinderlebens. Einleitung zum Themenschwerpunkt. In: Z.f.Päd. 31 (1985), S. 697–700.
- FLITNER, A.: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Z.f.Päd. 31 (1985), S. 1–26.
- FROMM, M.: Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim 1987.
- FUCHS, W.J./REITBERGER, R.C.: Comics. Anatomie eines Massenmediums. Reinbek 1973.
- GRÜNEWALD, D.: Wie Kinder Comics lesen. Eine Untersuchung zum Prinzip Bildgeschichte, seinem Angebot und seinen Rezeptionsanforderungen sowie dem diesbezüglichen Lesevermögen und Leseinteresse von Kindern. Frankfurt a.M. 1984.
- HENTIG, H. v.: Sozialpathologie der Schule. In: Zum Nachdenken, H. 67. Schriftenreihe der hessischen Landeszentrale für politische Bildung. Wiesbaden 1976.
- HURRELMANN, K./MÜRMANN, M./WISSINGER, J.: Persönlichkeitsentwicklung als produktive Realitätsverarbeitung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6 (1986), S. 91–109.
- JENSEN, K.: Der kindliche Umgang mit Massenmedien. Handlungstheoretische und empirische Aspekte psychologischer Analysen. In: Z.f.Päd. 26 (1980), S. 383–399.
- JOHNSON, R.G.: Good grief. The Story of Charles M. Schulz. Horsham (Ravette Books) 1990.
- KAGELMANN, H.J.: Comics. Aspekte zu Inhalt und Wirkung. Bad Heilbrunn 1976.
- LENK, H.: Kritik der kleinen Vernunft. Eine Einführung in die jokologische Philosophie. Frankfurt a.M. 1990.
- MARTIN, J.R.: What should we do with a Hidden Curriculum when we find one? In: Curriculum Inquiry 6 (1976), S. 135–151.
- METKEN, G.: Comics. Frankfurt a.M. 1970.

- RAUSCHENBERGER, H.: Kinderfragen – Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik. In: Z.f.Päd. 31 (1985), S. 759–771.
- RIEDMANN, K.: Comic, Kontext, Kommunikation. Die Kontextabhängigkeit der visuellen Elemente im Comic strip – exemplarisch untersucht an der Gag-Strip-Serie Peanuts. Frankfurt a.M./Bern/New York 1988.
- RAUIN, U.: Die trügerische Hoffnung auf „Kontinuität“. Über die Fragwürdigkeit pädagogischer Wunschvorstellungen. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 339–348.
- RUTTER, M. u.a.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim/Basel 1980.
- STROBEL, R.: Die „Peanuts“ – Verbreitung und ästhetische Form. Ein Comic-Bestseller im Medienverbund. Heidelberg 1987.
- VOM GEIST DER SUPERHELDEN. Comic strips. Colloquium zur Theorie der Bildergeschichte in der Akademie der Künste Berlin. Berlin 1970.
- WEIDENMANN, B./KRAPP, A. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München/Weinheim 1986.
- WERMKE, J.: Wozu Comics gut sind?! Unterschiedliche Meinungen zur Beurteilung des Mediums und seiner Verwendung im Deutschunterricht. Kronberg/Ts. 1973.

### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. H.-Elmar Tenorth, Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Feldbergstraße 42, D-6000 Frankfurt a.M.